

# 市民性教育とリベラルデモクラシー

大 江 洋

## 目 次

### 一 子どもをめぐる規範理論における陶冶論

#### 1 子どもをめぐる規範理論

- (1) 三原理論
- (2) 国制と教育

#### 2 陶冶理論の類型化

- (1) 非個人化論として
- (2) 非利得志向として

### 二 市民性教育

#### 1 非リベラルデモクラシー的陶冶論

#### 2 リベラルデモクラシー的教育論

- (1) クリックレポート
- (2) リベラル志向性とデモクラシー志向性

### 三 批判的検討

#### 1 内在的批判

- (1) 両プロジェクトの角逐
- (2) 調和点はあるのか？

#### 2 外在的批判

- (1) 他の徳論の可能性
- (2) 多文化主義、コスモポリタニズム的批判
- (3) フェミニズム的批判

#### 3 まとめ

- (1) 実現可能性問題
- (2) 残された課題

## 一 子どもをめぐる規範理論における陶冶論

### 1 子どもをめぐる規範理論

#### (1) 三原理論

若者の政治離れが叫ばれてすでに久しい。公的事柄に対する関心の低下、および投票率の低下（若年層の投票率の相対的低さ）<sup>(1)</sup>などが巷間取り沙汰されている。集团的自衛権問題など、近時の安全保障をめぐる国会前デモなどにおける若者の政治的関心の高さは社会的に注目されたが、持続的な興味関心を彼らがどれだけ持ち続けられるか否かは不透明な状況である。

2015年6月には改正公職選挙法が成立し、いわゆる選挙権の18歳引き下げが決定された。粛々と全会派一致で可決するそのさまは、党派の如何を問わずの危機感の現れなのか、子どもの政治的自己決定を可能な限り保障しようとするイデオロギー的証左なのか、それとも「寝た子を起こす」心配もないと踏んだ各党派による同床異夢の戦略なのか。

子どもに関わる社会的問題を広く規範的に考察すべき枠組みを筆者は拙稿（大江 2015a）で扱った。いつの時代も同じことかもしれないが、現代社会において子どもに関わる社会的諸問題は非常に多種多様な次元にある。拙稿では、供給・分配、陶冶、処遇の三原理を置いて立論してみた。教育問題（陶冶論）、福祉問題（供給分配論）、少年非行・犯罪問題（処遇論）など、子どもに関わる各種問題においては特定の原理的視点があり、他の原理もそこに密接に関連していると拙稿では述べた。本稿では、三原理の中でも陶冶原理を、さらには陶冶原理における市民性（citizenship）を陶冶する問題を中心に考察を進めていきたい。拙稿における三原理とは異なる枠組みではあるが、同じく子どもをめぐる諸問題に関する大きな検討枠組みとして政治哲学者ガ

(1) 総務省によれば、国政選挙の年代別投票率は、2014年12月に行われた第47回衆議院議員総選挙において一番投票率の高い60歳代の68.28%に比べて、一番低い20歳代は32.58%と、半分以下の投票率となっている（標準的な投票率を示している投票区を全国から抽出し調査したもの）。総務省ホームページより（[http://www.soumu.go.jp/senkyo/senkyo\\_s/news/sonota/nendaibetu/](http://www.soumu.go.jp/senkyo/senkyo_s/news/sonota/nendaibetu/)）

ットマンの民主主義教育論がある。この議論を基軸として本稿では検討を行っていく。

陶冶や教育の用語で何かが主張される場合、個人の発達や成長が目指されるべき理念として取り上げられる場合も多い。だが本稿では当該個人が集合的に語られる場合を主として念頭に置く。つまり、集合体・集団としての将来の子ども像のありようを問うことになる。そこでの子ども像は各々の想定される理念内容に応じて、市民、国民、臣民、公民等々となるだろう。本稿ではその検討範囲を絞ることとしたい。それは集団志向かつ非利得志向の子ども像である（後述）。

さて、ガットマンは『民主教育論 (Democratic Education)』（Gutmann 1999—以下、DE と略記）において冒頭、以下の三つの問いを立てる。①なぜ「理論」なのか ②なぜ「民主的」なのか ③なぜ「教育」なのか、の三つである。

まず、①なぜ「理論」なのかである。How to 論・各論では相互に不都合が多く見られ、そこでは解釈の複数性という問題が残るとされる。そこから、理論・原理の必要性が説かれる（DE, pp. 3-6）。

次に、②なぜ「民主的」なのかである（DE, pp. 6-14）。ガットマンは教育に関する機能主義や保守主義などに対する批判を行い、そこから民主的な教育論の優越性を述べる。ボールズらの機能主義理論（社会的再生産論）は、「決定論の経験的に証明されない一形態」として否定されるべきだとされる。さらに、保守派は非政治化して親に全面的に託しているから妥当性を欠くとする。ガットマンの理解では、教育の道徳的理想に関して社会的合意に達せられることはない。社会的な不都合ゆえに、誰が教育権限を持つにせよ、その限界が明らかにされなければならず、同時に、民主的徳の涵養が必要である。具体的には、親の裁量の余地および、非抑圧的・非差別的な社会維持のための民主的熟議の基礎が設定されなければならないとされる。

最後に、③なぜ「教育」なのかである（DE, pp. 14-16）。ガットマンは、意識的社会再生産 (conscious social reproduction) として教育を重要視する。

ある意味で政治的社会化 (political socialization) としての民主教育論なのである<sup>(2)</sup>。

## (2) 国制と教育

さて、あるべき教育の方向性や教育政策はそもそも無制約に進められうるものなのだろうか。当該の政治体制や文化状況にそれらが大きく関連するものならば、その「振রি幅」はどのように定められうるものなのか。そのことを国制と教育という観点から以下に小考してみたい。

教育が広く果たしてきた文明史的役割とは、言うまでもなく社会 (技術・産業) 発展のための人材育成であり、その技術・産業の蓄積のための人材育成である (Thomas 2013, p. 1)。意図的にせよ無意図的にせよ、知識の蓄積・伝達的手段として教育は位置づけられうる。その意味から言えば、そもそも社会を維持発展させるために、当該国制と教育に関連性を設けることは至極当然である。ただし、国制 — 教育連続・連動論とも言うべき考え方もその「振রি幅」の問題は残る。可能な限り、当該社会の現状 (status quo) を維持する方向で教育を進める考え方もあれば、その変容を志向する考え方もある。

国家体制と教育の関連性につき、連続・連動論の立場からガットマンはいくつかの類型化を行い、そこから彼女自身が提唱する (熟議) 民主教育のありようを示す。

まず、ガットマンは「家族国家 (The Family State)」という類型を挙げる。国家主導で子どもの教育を専一的に行う家族国家論においては、「同じような心持ち (like-mindedness)」や「統一性を陶冶する (cultivate unity)」(DE, p. 23) などの特徴があるとされる。ここでの家族国家の正当化根拠についてガットマンは次のように述べる。①偉大な知恵を持つ国家の想定、②国家とは親のごとく子どもを教育するものだという想定である (DE, p. 24)。そして、ガットマンは以上の家族国家に対して次のような批判を加えてこの構想を拒絶する。「親および市民としてのわれわれのアイデンティティと両立で

(2) (市民) 教育の実現可能性問題については後述する。

きないような形で、家族国家は種々の生き方や教育の諸目的に関するわれわれの選択を制約しようとする。」(DE, p. 28)

次にガットマンは「家族共同国家 (The State of Family)」という類型を挙げる。これは、教育権限を各々の親の手にゆだねるというもので、その理由としては、①親にまかせた方が良い帰結を生む（当該の子どもに近い位置にいる親の方が面倒見が良いだろう）という帰結主義的な理由と、②そもそも子育てをすることは親の権利であるという本来的な理由がある (DE, p. 28)。

この立場に対してガットマンは以下のように批判する。親も集権的国家も子どもの教育に対して排他的権限を持つものではない。なぜなら、「子どもとは、国家の所有物でもなければ親の所有物でもない」(DE, p. 33) からである。そして、子育てにおける親の選択の自由を無制約に認めてしまうと、子どもの将来の選択的自由を著しく閉ざしてしまう危険性がある。場合によってはそこで、相互的尊重 (mutual respect) や理性的熟議 (rational deliberation) などの熟議民主主義社会にとって必要な資質を傷つけてしまうことになる。ガットマンは、「親の自由と子どもの福利の間にある緊張関係に対する簡便な解決策は存在しない」(DE, p. 32) として、さらなる検討へ進む。

家族国家および家族共同国家に対置されるものが「個人国家 (The State of Individuals)」である。この国家モデルは、子どもの未来の選択を最大化するモデルであり、子どもの選択（可能性）を社会的偏見によって狭めずに中立性を志向するものである。そこから、専門家、職業的教育者の出番が期待される。

民主主義教育理論を標榜するガットマンは、個人国家に対しても次のような批判を展開する。まず、子どもに対して自由を与えるのかそれとも徳を与えるのかという二者択一の志向は認めがたいと述べる (DE, p. 36)。「自由と衝突する事柄を価値あるものとわれわれの多くが評価する状況において、なにより自由が教育の唯一の目的とされなければならないのか」(DE, p. 37)。

自律・知性・救済・社会福祉等々の自由以外の価値（徳）を教育目的の中にいれ込もうとするガットマンにとって、完全な中立性の標榜をすることは

論理的に言って不可能であり、中立的教育は存在しないと述べる。教育諸目的の衝突は不可避免的に生ずる。では、より包括的な (inclusive) な教育目的はあるのか。そこで持ち出される観念が前述の「意識的社会再生産」である。そのことに関してガットマンは次のように主張する。「意識的な社会再生産は、他の教育目的と同じように、自明的に正しいわけでもないし、論争的でないわけでもない。しかしそれは、社会において教育を集团的に形成する市民にとって最大限の裁量の余地を残す限りにおいて、最も問題性の少ないものである。」(DE, p. 39)。

これらの三説をガットマンは「検討し拒絶」した上で、彼女が主唱する民主的教育論を以下のように述べる。

まず、教育権限の分有化・多元化志向が挙げられる。親の教育権を一定程度認め、多様性を保障する志向であり、権利と責任双方の価値を認める (DE, p. 42)。では、そうした分有志向や価値の多元性の核に何があるのか。あるいは非中立性の根拠として残るものとして何があるのか。

ガットマンが強調する「意識的な社会再生産」とはある種の「市民的徳 (civic virtue)」を陶冶することなしに維持できない。その徳に含まれるものは善悪の弁別能力としての「道德的自由 (moral freedom)」や「正しい理由が持つ力 (the force of right reason)」, さらには家庭・社会への同一的帰属化・参加などである。中でも、その核心部分に存在する観念が、「批判的熟議 (critical deliberation)」であり、この観念をいかにして陶冶するかということが、学校教育における最大の目的とされる (DE, pp. 43-44)。

ガットマンの議論は典型的な国制 — 教育の連続論であり、熟議民主主義 (Deliberative Democracy) を進めるために民主教育が存在するという立場である。ガットマン曰く、熟議民主主義とは相互性 (reciprocity) の正当化をその骨格としており、そのためには正義追求の集合的次元での能力陶冶が必要である。それは「熟議の技術や徳を陶冶すること」であり、「熟議的な市民性 (deliberative citizenship)」の育成である (DE, p. VIII)。学校はその陶冶・教育機関として存在する。曰く、「本書は、民主的熟議のスキルおよ

び徳を教えることを目的とした学校教育の原理的擁護を提供する」(DE, p. XIV)

そうした資質能力を若い時点で陶冶するという課題意識からガットマンは、初等（中等）教育に議論の焦点を置く。陶冶の専門的な担い手として彼女は教師を位置づける。教師の主体性を一定程度認めつつ、権限の均衡によって種々の対立をコントロールすべきだとする。したがって、「親にすべて任せよう (let parents decide)」という発想を採る「市民的最小主義 (civic minimalism)」(DE, p. VI) の立場は採らず、また脱学校論の立場も採らない。

批判的な熟議能力を陶冶していくためには二つの必要条件があるだろうとガットマンは述べる。いわゆる民主教育（を通しての民主国家作り）にとって必要な制約条件である。そのひとつが、「非抑圧 (nonrepression)」であり、熟議のための教育には不可欠だとされる。そのためには誠実さ・寛容・相互尊重などを教える必要がある。教育は善構想についての理性的熟議を抑制してはならないのである。もうひとつの制約条件が「非差別 (nondiscrimination)」である (DE, pp. 44-45)。

このガットマンの立場は、リベラルデモクラシーとの関係でどのように捉えられるのか。「われわれは時として忘れがちなのであるが、政治秩序の活力は、特定の人格的理想に向けて捧げられた教育に依存している」(Callan 1997, p. 3) という立場からは、リベラルデモクラシーを維持していくためにふさわしい教育内容とは果たして何になるのか。

当該国家体制と教育制度の関連性についてレヴィンソンは次のように述べる。レヴィンソン自身の議論は、諸国家がリベラルデモクラシーを採用する限りの理論である。したがって、教育の諸目的は内発的なものではなく、教育それ自身からは導きだされない (Levinson 1999, p. 3)。リベラル政治哲学から子どもの成熟が導かれ、それが政治社会への寄与となるという理解である。「教育はリベラルプロジェクトの核心に位置する」(ibid., p. 5) ことになると主張するレヴィンソンは、リベラリズムを所与とし、固有の正当化は行わない<sup>(3)</sup>。

(3) 「[本書での] 私の目的はリベラリズムそれ自身を正当化することではない」(Levinson 1999, p. 6)。

とは言え、リベラルな教育には「自律への能力」の陶冶という固有の制約点があるとされる (Levinson 1999, p. 5)。必ずしもすべての人間がリベラルな原理に賛同するとは限らないとしつつ<sup>(4)</sup>、リベラルデモクラシー下で非リベラル文化で育てられた子どももリベラル教育に服さなければならないとする。したがって、非リベラルな国家に私の議論を適用するつもりはないと断言する (ibid., p. 7)。非抑圧・非差別を制約条件とするガットマンと、自律能力陶冶を制約条件とするレヴィンソンは、前提とする社会観の違いからその制約条件が異なるのか、あるいはそれらの条件は単なる「振り幅」の違いに過ぎないものなのかについては、今後のさらなる検討が必要である。

国制と教育は切断すべきものであり、実際にそれは切断しうるものであるという議論について、ここで少し考えてみたい。たとえば資本主義体制から社会主義革命を標榜する場合に、その革命を遂行すべき一定層をどのように教育すべきなのかという視点からは、当該国家社会の体制側の価値観・思想と真っ向から切り離された革命思想こそが求められるべきこととなろう。この場合に切断論が、踏み込んで言えば切断論こそが求められるべき志向となる。だが、当該体制にとってそれを根本から覆すことを是とするのは自己矛盾であり、あくまで当該体制にとって許容されるべき「振り幅」として種々の教育制度が選択されるに過ぎない。要は「微温的」な観点からの振り幅の問題が残るのである。極端な専制的な国家体制の下で画一的な教育制度が設定されない限り、特に民主的な制度を採る限り、振り幅の問題は常に残る。また、子育てに関して子どもに対して親が持つ権限・影響力、さらにはマスコミ・子ども間のコミュニケーション、さらには若者文化等、教育制度外の影響力を考慮すると、仮に切断論を採ったとしてもどこまで十分な影響力を教育制度が単独で持ちうるか否かはよく分からない点も多く、今後の検討課題としたい。

(4) 「すべての人間が自律の価値に基づくリベラルな諸原理に賛同するだろうということを私は信じていないし、標榜するつもりもない」(Levinson 1999, p. 6)。



## 2 陶冶理論の類型化

### (1) 非個人化論として

あまり意識化される論点ではないが、陶冶理論は目的別に類型化されうる。あくまで各個人の陶冶にその焦点を当てているのか、あるいは社会的・集合的な目標を想定しているのか。本稿における市民性教育・陶冶の観点は当該社会の維持もしくは変容に焦点を当てていると言える。もちろん教育における児童中心主義的観点からは、諸個人の成長発達にその目的が設定されてきたことは疑い得ない。子どもの認知的な発達成熟は、まずは当該個人のその発達を目指すものであり、その認知的発達が社会的にどのように評価されるかについては、道徳的な発達成熟に比較してそれほど「コントロール」されているわけではないし、またコントロールしきれるものでもないという考え方である。

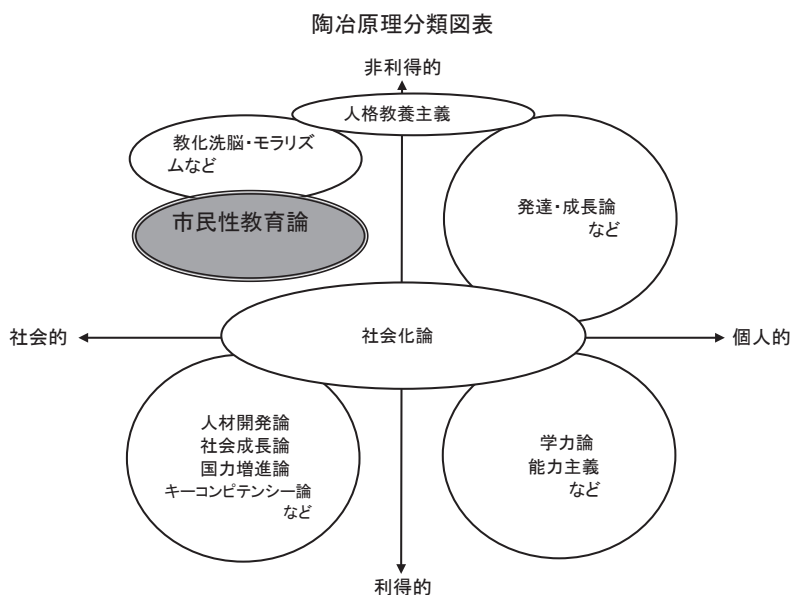
個人的発達志向が結果として集団的な帰結として良好なものとなる接合論とも呼ぶべき考え方もある。たとえばデューイは『民主主義と教育』において環境と主体の相互性を強調し、「遠い将来の準備」ではなく、「経験の継続的な再構成」が重要であるとした上で、個性的な人格の集合体としての社会こそが進歩的なものとなると述べる (Dewey 2004)。

従来の発達論の諸相と、脳科学を含む昨今の発達 (心理) 科学にはどのような異同があるのか。また、オーソドックスな教育学的発達論とそれはどのような関係にあるのか。遺伝 (DNA) の影響を重視した議論が有力となりつつあるのか。遺伝および環境の決定論 (主体性希薄化論) を強力に押し進めることと、自由—責任—功績との関係はどのように再整理されるのか。犯罪の責任 (加罰) や功績による評価 (金銭的評価や名声) はいかなる根拠に基づくものとなるのか。決定論の可否の問題は、あえて主体性が (大いに) 残る「かのように」想定する考え方とどのような関係にあるのか、等々、決定論の現代的再興とも言うべき諸潮流と陶冶論の関係についても検討すべき内容を含んでいるが、紙幅の都合上、割愛したい。

## (2) 非利得志向として

陶冶（理論）の目的が個人次元にせよ、集団次元にせよ、そこでの目的が個人あるいは集団の「何を」向上させるのかという点が問われうる。昨今の社会状況において、集団志向の陶冶論の理念内容は大きく二つの志向があるように思われる。ひとつには、利得志向とも言いえるような流れである。市場化、グローバル化が進行しつつある状況下で、いかに「稼げる」人間として育つのか、翻って言えばいかに頼もしき納税者として育ててくれるのかという論点である<sup>(5)</sup>。他方、ミーイズムや社会の個人化が進んだ状況において、ある種の社会統合のための陶冶・教育が意識されることにもなる。後述の市民性教育問題である。

本稿では利得的な方向性を扱わずに、非利得的な方向性のみを検討する<sup>(6)</sup>。



(5) 代表的な人的資本論として（ベッカー 1976）がある。

(6) ただし、利得志向と非利得志向の安易かつ無自覚な混淆が昨今多く見られる。たとえば教育業界においてしばしば言及されるキー・コンピテンシー論であるが、これにも両志向の混淆が見られる。仮に両志向が重なり合い、場合によっては不可分あるいは相互依存的な関係にあるとしても、両志向の意味合い・ニュアンスの違いを強調しておくこ

それは繰り返しになるが昨今の注目点で言えば、市民性教育の位置づけである。

## 二 市民性教育

### 1 非リベラルデモクラシー的陶冶論

社会的・集合的志向かつ非利得的志向でも種々の立場がありうる。本稿では主としてリベラルデモクラシーに関連する陶冶形態を検討していくことになるが、その他の陶冶形態についてもここで簡単に触れておく。

まず手段的・方法的には、「強制的教化 (coercive indoctrination)」（ある種の洗脳）とも言いえるような、非常に抑圧的な陶冶形態（それは最早、陶冶という用語では語れるものではないのかもしれないが）が挙げられる。リベラルデモクラシーを採らない国家・社会における教育形態は、当然のことながらその徳育的側面も異なった形となるだろう。たとえば、専制的国家や開発独裁国家における教育において、子どもは国家体制に従順な傾向を持つべく教化される。侵すべからざる典拠として教育勅語が設定され、一旦戦時体制となれば、子どもたちは銃後において「軍国少年」「少国民」としてその義務を果たすべく、その「陶冶（教化）」に関する体制が整備されることなどはその一例である<sup>(7)</sup>。

強い共同体論やモラリズムを採る社会も、リベラルデモクラシーを採る社会とはその目指すべき徳性が異なるだろう。「市民教育 (civic education)」という用語を使用して教育目的を語ることがあるとしても、プラトンのそれとルソー（エミール）のそれは大いに異なる (Franzosa 2009, p. 79) ように、愛国心、勇敢さ、儉約心、誠実さ、勤勉さ、自己犠牲等々、種々の徳性は、部分的にリベラルデモクラシーにおける（後述の）市民性教育の徳目として

とは、無意味な作業ではないだろう。代表的なキー・コンピテンシー論については（ライチェン・サルガニク 2006）がある。

(7) 軍国少年からロスジェネまで、日本の若者をめぐる言説を詳細に計量的に分析したものとして（片瀬 2015）がある。また、軍国少年の「作られ方」を諸資料や自己体験を踏まえたものとして（山中 1986）がある。

挙げられることも可能であろうが、各論者間において容易に一致することはない。

## 2 リベラルデモクラシー的教育論

### (1) クリックレポート

市民性教育に関して、その基本的内容を指し示すものとしてしばしば言及されるものが、英国において1998年に発表された「市民性への教育と学校における民主主義の教授法 (Education for citizenship and the teaching of democracy in schools)」, いわゆるクリックレポート (当該諮問グループの座長である政治哲学者クリックの名前を冠したもの) である<sup>(8)</sup>。以下、簡単にクリックレポートに含意される諸理念を整理しておきたい。

最初に挙げられるべきは、レポートに流れる危機意識である。社会的疎外から、政治的 (党派的) 無関心などのアパシーが起こり、それに対する危機感がレポートには表れている。公的事柄に関わろうとする市民の育成なしに民主主義は立ち行かないにもかかわらず、現状は危機的であるとされる (レポートセクションナンバー1.5, 3.8 — 以下、小数点付きの記載は同様)。

2015年11月にパリで起こった同時多発テロなど、昨今の欧州の状況を鑑みれば、「欧米社会に生まれ、そこで過激思想に傾倒し、祖国を標的とするテロリスト」である「ホームグロウンテロリスト」(三井 2015, 44頁) などにさせないための市民性教育 (人権徳性の涵養および、居場所作りにつながる他者寛容の醸成) も視野に入ってくるのかもしれない。その意味で、我が国でも巷間言及されつつある市民性教育 (シチズンシップ教育) の位相は存外幅広いものである。

クリックレポートの内容は端的に言って、リベラリズムと共和主義の混淆物であるという主張 (Lockyer 2008, p. 21) があるように、レポートが前提とする社会像は意外に複雑である。では、「民主的諸価値を含んだ共通の市民性 (a common citizenship with democratic values)」(1.2), およびその

(8) <http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>

場合に前提とされる社会とはどのようなものか。市民としての諸権利を持つ者は同時に、公的事柄に関わることが予定されている（「権利と義務間の相互性」）(2.1, 2.3)。いわゆる市民的諸権利は権利として十分に保障されつつ、公の事柄に積極的に関わるのが各市民には期待されており、そうした市民がマジョリティを形成するような社会が想定されている。市民性教育とは、子どもにとっては権利 (entitlement) であり (1.10)、それは同時に社会的には公益 (public benefit) にもなる。

宗教と政治の話をするべきでないという強い社会規範がある中でも (3.4)、公的生活には法的、道徳的、政治的領域が存在しているということをしっかりと認識して (2.7)、「高度に教育された『市民民主主義』」を確立すること (2.1)。そのためには「法を変えるに必要な諸技能」(2.4) が必要とされる。つまり、単なる知識に終わるのではなく、諸価値、諸技能、理解の発展が目指される (3.1)。かりにも市民性教育と名乗るからには、政治教育や政治的リテラシーという知識・認知次元では狭すぎると思われる (2.9)。権利と義務 (責務)、さらには政治教育および、一般の公的コミットメントの涵養教育が求められることになる。そこでの市民性教育のカリキュラムの構成内容としては、政治的リテラシーに加えて、社会的道徳的責任、共同体への関わりなどが挙げられる (2.10)。

こうした市民社会像を十分に成立させるために市民が持つ資質とは何なのか。クリックレポートでは、市民性のエッセンスとして、社会的道徳的責任感、共同体への関わり、政治的リテラシーが挙げられている (1.8)。批判的精神を有しながらも、各自が己の穴に自閉することなく共同体への関わりを持つような市民像である。そのことを分節すれば、まず(a)自尊感情 (self-confidence) と社会的道徳的に責任ある態度 (2.11)。政治的徳としても位置づけられるここでの責任とは、他者へのケア、各行動の効果予測、帰結への理解・考慮を含んでいる (2.12)。自己を保ちつつ他者へ関わっていくという意味合いで、単なる他者との融合を進めるわけではない。次に、(b)共同体への関わりをあくまで強調するが、それは非政治的であることを批判する視

点であり、党派的志向を奨励することではない（2.11）。さらに、(c)関連する知識、技能、諸価値を身に着けることの重要性を説く。すなわち、政治的にリテラルな人格像を想定している（2.11）。

クリックレポートは市民性教育を進めるにあたっての留意点として次のような点を挙げる（1.9）。まず、市民性教育時のバイアスと教化の危険性である。ここから、バランス・公正さ・客観性に対する教員の訓練の必要性が主張される。次に、学校で出来ることの自覚の必要性が説かれる。教員に対して過度の期待も過度の失望もしないことが重要だと述べられる。

こうした資質育成に関して、上記の留意点をも考慮しつつクリックレポートでは具体的な陶冶の方法論が必要だとされる。そこで注目されるのはもちろん学校教育である。「学校は市民性教育の一貫性のある継続的なプログラムを持つべきである」（3.11）という視点から、レポートの後半ではより詳しい提案がなされている。

学校現場が考える市民性教育への課題（アンケートより）としては、時間的余裕の無さ、資金不足、市民性教育の定義の曖昧さ、専門スタッフの不足、教材不足、アドバイスガイダンス不足などが挙げられている（3.11）<sup>9)</sup>。

(9) クリックレポート中に、レポートの概観を箇条書きの様式でしめたものとして、以下のような「義務教育終了までに到達されるべき本質的要素の概観」がある（p. 44 表 1）。

①主要諸概念

- 民主主義と専制政治
- 協働と紛争
- 平等と多様性
- 公正さ、正義、法の支配、諸規則、法と人権
- 自由と秩序
- 個人と共同体
- 権力と権威
- 権利と責任

②諸価値と諸気質

- 公益への関心・配慮
- 人間的尊厳と平等への信念
- 紛争を解決することの関心・配慮
- 共感的理解を持って他人とともに働き、他人のために働く気質
- 責任を持って行動する気質：他者および自己に対するケア、行為が他者に対して与える

## (2) リベラル志向性とデモクラシー志向性

リベラルデモクラシーという国家体制を採る英国で提唱される市民性教育であるので、クリックレポートが(市民的)自由の軸と(民主主義的)共同

---

であろう影響についての予想と見積もり、不測あるいは不幸な結果に対しての責任の受容

○寛容の実践

○道徳規範(moral code)による判断と行動

○自分の見方を守り続けて維持していく勇氣

○議論と証拠を考慮して自らの意見と態度を変えることに躊躇しないこと

○個人レベルでの自発性と努力

○礼儀正しさ(civility)と法の支配への尊重

○正しく行動する決意

○平等な機会とジェンダー的平等への献身(commitment)

○積極的な市民性への献身

○自発的奉仕への献身

○人権への関心・配慮

○環境への関心・配慮

## ③諸技能と諸能力

○合理的に根拠づけられた議論を口頭でも文章でも行える能力

○他者と協力して他者と有効に働く能力

○他者の経験や視点を考慮し尊重する能力

○他の観点を許容する能力

○問題解決型アプローチを発展させる能力

○情報収集のために現代的メディアやテクノロジーを批判的に用いる能力

○提出された証拠に対する批判的アプローチおよび新たな証拠を探索する能力

○操作と説得のやり方を見分ける能力

○社会的、道徳的、政治的な課題と状況を認識し、それらに対応し影響を与える能力

## ④知識と理解

○地域、国家、EU、英連邦、国際レベルでの時局的現代的な論点や出来事

○民主的共同体の本質、それらがいかに機能し変化するのか

○諸個人および、地域共同体、任意の共同体の相互依存性

○多様性、相違、社会的紛争の本質

○諸個人および諸共同体の法的権利、道徳的権利、責任

○諸個人や諸共同体に直面する社会的、道徳的、政治的課題の本質

○地域、国家、EU、英連邦、国際レベルでの英国議会の政治的法的システム、それらがいか

かに機能し変化するのか

○共同体における政治的、自発的な行動の本質

○消費者、被雇用者、雇用者、家族の一員、共同体のメンバーとしての市民の権利と責任

○諸個人と共同体に関係する経済システム

○各種人権文書と人権に関わる問題

○持続可能な発展と環境問題

性の軸の双方を意識することは奇異なことではない。市民性教育における双方の軸について以下に少し検討しておきたい。まず、その一方のリベラル志向について考えてみよう。リベラル志向とはある種の「自由のプロジェクト」に関わるものである<sup>(10)</sup>。リベラル志向を非常に強めるならば、国家が教育に立ち入る場合でも、可能な限り中立性が目指される。国家は教育的に中立であるべきであり、したがって、具体的な徳を陶冶することは可能な限り抑制される。「リベラリズムは国家権力の正当な限界についての理論であり、子どもにとっての教育内容についてのものではない」(Feinberg 1990, p. 88)という謙抑的な立場もこうした考え方から導きだされる。

国家は中立たるべしという規範命題が仮に成立するとしても、そこで前提とされるべき人格像が何なのかは別途考察する必要があるだろう。たとえば、レヴィンソンによれば、親の自由裁量、消費者志向などは個人的自由を一見重視しているようだが、リベラリズム的には誤りである。なぜなら、未来の市民である子どもの自由を評価していないからであり、それは子どもを無視し、子どもの発達に対して無関心さを示しているからである(Levinson 1999, p. 1)。親の専制を抑制することこそが、「中立」を守るという論理もありえないわけではない。

では、デモクラシー志向についてはどうか。社会的に責任感のある人間(を育てること)とは何か、あるいは、互助、寛容、共同性をどこから調達してくるのか。種々の政治的な文化、態度、習慣、能力や公共的徳性をいつどのように陶冶するのか。こうした論点を民主主義的な教育の軸として考えるならば、この志向性は責任—共同—連帯のプロジェクトと言うことができる<sup>(11)</sup>。

(10) リベラリズムの理解については、その自由概念を基礎に置くのか、あるいは正義概念を基礎に置くのかについてなどの相違がある。ここでは、リベラリズムが論じられる場合の基本的傾向である自由志向性に着目しておきたい。リベラリズムを概観したものとして(Gray 1995)がある。法哲学者井上達夫の説く、正義に基づく自由論(井上 2008)について筆者が検討した論文として(大江 2015b)がある。

(11) ここでの民主主義の軸は、事典的理解に示される共和主義の志向性を持つ。政治哲学の事典的概説書に基づいて、ここで簡単に種々の類比・対比から共和主義の特質をまとめておく(Haakonssen 2012)。

まず、君主制(monarchy)との対比である。英国においては君主制的共和主義



こうした諸論点は、民主主義を機能させるための「市民性」「市民的資質」とは何かという論点である。「どの徳性なのか」という問題である。これについては広狭さまざまな立場があり、場合によっては、最小限の徳性の陶冶だけを狙いとする立場もありうる。ヘイトスピーチさえしなければ良い、つまり排他性がなく相応の寛容性さえあれば良いという立場もある。一方、正義と寛容に関する強い徳なしにリベラルデモクラシーは成立しないという立場もある。加えて、社会的諸事象に対して批判的な「警戒感 (vigilance)」を持つことこそがリベラルデモクラシーの主体としての市民に必要な能力・徳性であるとの主張もある (Enslin & White 2003, pp. 121-123)。もちろん、その程度をめぐる議論の余地は大いに残る。たとえば、仕事の合間に新聞複数紙を毎日熟読してスクラップブックを作り社会に存在する意見の相違を知り、常に自分の意見を SNS 等で発信するような市民を育成すべきなのか。あるいは選挙の際に候補者や政党の選挙公約に一通り目を通すような市民育成を目指すのか、愛国心にも厳しい批判の眼差しを向けるのか等々、各論具体論になればその妥当性についての意見の角逐は容易に想像しうる<sup>(12)</sup>。

---

(monarchical republic) が存在したことがあるとはいえ、基本的に非君主制として共和制は理解されてきた。もちろん、イタリア都市国家に見られるように、貴族制 (aristocracy) と共和制は場合によっては親和的であり、また、米仏市民革命に見られるように、貴族制を採らない民主制と共和制が親和的である場合もある。

次に、「私的財産 (res private)」と対比される形で「国家 (res publica)」が存在するわけなので、当然のことながら共和制には何らかの意味での公共性が存在することになる。ではその公共性の指標とは何か。一定の財産を所有して初めて公共的な事柄に参加するという制約条件を採るか否かは別として（その論点は重要であることは間違いないが）、共和制の伝統にはどこか出発点としての帰属集団 — 共同体 — 国家という集団主義志向がある。当該帰属集団の維持発展のために「ノブレスオブリージュ」やシチズンシップなどが求められる。そこから民主主義革命が唱えられることにもなる。市民的関与の倫理 (ethic of civic engagement) をいかに陶冶すべきなのかという教育的課題がここから発生する。

帰属集団を準拠点とするのではなく、自然権 — 自己保存を出発点とし、国家とはあくまでそれらの権利を維持する機関だという発想のリベラルな思想（はじめに個人権ありき）も存在する。アイデンティティの出所という観点からは、個人主義的なリベラリズムと共和主義の発想は対照的な位置を占めている。もちろん、米建国国思想など、事実上、上記の二つの思想が重なり合う場合もないわけではない。

- (12) 結局のところ、市民性教育の問題の最も大きな論争点のひとつは、当該共同体・当該社会のメンバーとしての資質 (membership) 問題に帰着する。どこまでの水準の資質を

### 三 批判的検討

#### 1 内在的批判

##### (1) 両プロジェクトの角逐

リベラルデモクラシーに準ずる教育も、リベラル側に寄るか、デモクラシー側に寄るかによってその立ち位置はかなり変わってくる。特に最近注目されるようになってきた市民性教育にはその分岐点が大きく関わっている。

エンスリンとホワイトによれば、1990年代以降市民性教育が注目されるようになった背景には、政治的アパシー、政治参加低下、ナショナリズムの再興、地域政治経済の再構築、統合されたヨーロッパ、民主的連帯の諸課題などが挙げられる (Enslin & White 2003, p. 110)。

市民性教育論を展開する問題意識としては、強い共同体喪失感があるとされ (Lockyer 2008, p. 23)、参加民主主義論などもそこから招請されることになる。しかし、行き過ぎれば党派的教化へと進む恐れもある。もちろん、教育に教化はつきものとも考えることも可能なので、どこまでが党派的でありどこからがそうでないかを見極めることは現実的には難しい問題である。

市民性教育とは一体何か。ここで改めて少し分析的に検討していきたい。その前提作業として、まず市民性 (citizenship) について整理してみよう。「特定の国の市民であることの地位・身分」という辞書的な定義は、資格としての市民性を示す。市民権 (legal status) として市民性を理解する場合、ま

---

想定すべきなのか。公的事柄への関わりとはどの程度のものなのか。たとえば、投票率は何パーセントぐらいになれば良いのか。政党公約を熟読する程度はどのくらいなのか。何らかのボランティア活動の参加率が何パーセントぐらいになれば良いのか。「標準的市民性」のようなものは想定されることになるのか。各々の数値目標は種々設定されるべきなのか。

こうした、「標準的市民性」の問題は子ども時代に何をしておくべきなのか、そのためにどのような教育を受けておく必要があるのか、という問題と見ることもできる。おとなになってからの種々の権利をしかるべき時期にしかるべき理由から十分に行使するためには、そして市民的義務とされるものをこれまたしかるべき時期にしかるべき理由から十分に履行するようなおとなになるためには、どうしたら良いのか。民主主義社会において参政権を有効に行使することが期待されている状況において、そうしたことはどのようにして可能なのか。各論的課題は尽きない。参照、(Lockyer 2008, p. 30)。

ずその資格要件はもそもそ必要とされるべきなのか。その場合、共和主義のひとつの典型的理解に見られるように、それは財産ベースの資格要件であるべきなのか。だが、民主主義の進展とともに、資格要件が徐々に緩和され、その市民権の享有者の範囲は拡大し続けてきた。たとえば、女性、移民、そして子ども等々(Enslin & White 2003, p. 111)。資格要件を設けずに、無制約に全員市民性を享受すべしという考え方に近づくわけである。

もちろん、基本的にシチズンシップを市民権と捉えたとしても、そこでの市民権内容をどのようなものとして想定するのかという問題は残る。最小限のものとして自由権中心に考えるのか、あるいは社会権(welfare rights)をも含ませたより拡張的な解釈を採るのかという解釈の違いはありうる(Enslin & White 2003, p. 112)。

市民性には共有された地位資格である市民権に加えて、規範的な市民的徳(共和主義的モデル)という軸もある(Enslin & White 2003, p. 112)。前述のように、伝統的には共和主義のひとつの有力な理解として財産に基づいた市民的資格という理解があるが、市民的徳の現代的強調とは、ある種の貴族主義的な「先祖返り」なのか、あるいは卓越主義的志向の現れなのか、はたまた現代民主主義を守る目的で設定された機能主義的なものなのか、そうした内実を法的に規定しようとするればそれは義務的権利となるのか等々、ここでも資質・徳(の内実)をめぐる錯綜した論点がある。

ではガットマンは、こうした市民性教育に関するリベラルな側面と民主的側面(特に、共和主義的側面)との調和をどのように図っているのだろうか。ガットマンの立論の特徴は、まずその多元主義的主張にある。基本的に自由(多元性)を広く認めつつ、何をその制約条件とするのかという枠組みをガットマンは提起する。前述のように、国家が専断的に教育権限を持つ家族国家、親の一方的な子育ての自由を認める家族共同国家、子ども(およびその補助者としての専門職たる教師)の自由を最大限認める個人国家のどれをも彼女は拒絶する。そこで主張されるのが、親の子育ての自由—国家・自治体の教育権限—教師の専門職性—子ども自身の意向が分有され、相互に抑

制しあうような、教育における多元主義である。

ガットマンの多元主義的教育論の基本的主体は、国家と親である。親の選択に国家が基本的に従うことはある意味民主主義的であるという認識を示す(DE, p. 65)。ただし、親の選択を万能視することには疑問を呈する。たとえばヴァウチャースクールといえども、いくらその選択肢は増えようが中身の論争(制約条件問題)は残る(ibid., p. 68)とされる。家庭は決して「無慈悲な世界からの避難所」と捉えられるべきでなく、抑圧的ではない形で民主教育の理念は家庭に「道徳的な精査」を加える。もちろん公的教育は親の(私的な)教育権限によって制約される面もあるとされる(ibid., p. 290)。そこから、親と学校間の相互抑制(権力分有)が説かれる(ibid., p. 69)。たとえば価値に関することと言えば、家庭では特定価値(にコミットすること)を教え、学校では権利と責任を教えるという役割分担を示唆する(ibid., p. 54)。

何が最善の教育プログラムかをすべて特定することはできないが、非民主的な権威や権力がより良い教育的帰結を導けるわけでもない(ibid., p. 64)として、権力分有志向が示される。そこでガットマンは多元主義的な教育理論を次のようにまとめる。「民主教育論は以下の見解を擁護する：①親は自らの子どもの教育に対して広範囲の権限を有する、②親の広範囲の権限と両立する範囲で、自由かつ平等な市民性としての民主主義にふさわしい市民教育を市民は正統に命じてよい」(ibid., p. 300)。

ガットマンによれば、上記の多元主義を維持していくうえでの肝要な点がある。是とされるべき価値観は特定されるべきである(中立ではありえない)(ibid., p. 56)。そこで守られるべき価値は、前述の「非差別(nondiscrimination)」および「非抑圧(nonrepression)」である。この基準に違背する規則や法は「民主主義の名において」覆されるべきだとされる(ibid., p. 282)。子どもは親の所有物でも国家の所有物でもない。仮に特定の政策が誤ったものであっても、その政策が非差別的であり非抑圧的でありさえすれば、正統なものとして一旦認めざるを得ないとする(ibid., p. 288)。

熟議民主主義、それを支える市民層の育成、そしてその育成上のポイント

としての非差別、非抑圧の強調。特に、道徳的推論 (moral reasoning) 教育のみを行う個人国家に警戒しつつ (ibid., p. 55)、自身の構想を進めるためにガットマンは学校教育における徳育を進めようとする。このことについてのガットマンの立場は以下のようなものである。

ソフィストのように、論理的な推論は巧みでも「道徳的性質 (moral character)」を欠く人間もいる (ibid., p. 51)。もちろん、すべての子どもに最善のチューターがつけられるわけもなく、また生まれついて「合理的な熟議 (rational deliberation)」の準備が子どもにできているわけでもない (ibid., p. 50)。学校における陶冶が必要なのである。

「民主的徳は多様な方法によって教えられうる」 (ibid., p. 63) という立場から、ガットマンは熟議 (能力の陶冶) に向けて、「注意深い考慮 (careful consideration)」ができる個人 (ibid., p. 52) の育成方法を何点かにわたって言及する。そうした能力・資質の育成は、すべて子どもまかせにすれば良いわけではない。「子ども自身が有する諸価値への無差別な尊重 (indiscriminate respect) は、究極的目的としても、良き人格を陶冶するために支持しうる手段としても擁護されえない」 (ibid., p. 56)。おとなの側からの責任ある徳育が要請されるゆえである。

ここでの徳育はある種の知識教育としても構成されうることにガットマンは留意している。道徳教育としての種々の「隠れたカリキュラム (hidden curriculum)」 (ibid., p. 53) や、分析的な「価値明晰化 (value clarification)」手法 (ibid., p. 55) はもとより、一般の教科教育が道徳教育に対して大きな寄与となる可能性を示す。たとえば、理科や数学における論理性、文学における解釈力、歴史や文学における多様な生き方の学び、体育におけるスポーツマンシップなど (ibid., p. 51)<sup>(13)</sup>。

学校における徳育では共感性、信頼、慈善、公正さなどの複数の共同的な

(13) ガットマンは脱学校 (deschooling) の傾向に対しては懐疑的であり、学校教育でこそ熟議に向けた徳育・市民性教育が進められるべきだとする。仮に道徳教育に関して脱学校化を志向したとしても、それはその任務を「他の社会制度 (other social institution)」に移し換えただけであり、課題は残り続けると批判する (DE, p. 53 n. 9)。

道徳諸価値が醸成されるべきだとされる (ibid., p. 61)。リベラルなモラリズムが強調するような「道徳的自律 (moral autonomy)」(ibid., p. 59) に終わらせるにとどまらず、より積極的な徳育の可能性を追求する。その考え方を発展させて、ガットマンは、道徳的自律 (正邪判断からの正しい行動) の最も効果的なレッスンは権威への不服従の機会から生まれる (ibid., p. 62) とまで言い切るのである。

## (2) 調和点はあるのか？

ここまでの流れを振り返ってみよう。シチズンシップおよびその教育には、リベラル (教育) 的側面と、デモクラシー (教育) 的側面の両側面がある。リベラル的側面には、自由・個人志向の軸がある。一方、デモクラシー側面には、公共性・共和主義志向の側面があり、当該社会に貢献する能力・資質が問われる。「リベラリズムと民主主義の結婚は、落ち着かない (turbulent) ものであり、その落ち着かなさは、教育思想や教育実践に避けがたく現れている」(Callan 1997, p. 11) ものなのである。リベラリズムにおける自由を高く評価するならば、しばしばデモクラシー (共和主義・共同体論) は抑圧的な存在と映るのかもしれない。一方で、デモクラシーの責任・連帯を高く評価するならば、リベラル的価値はしばしば「放縦」に墮すものと思われるかもしれない。

果たして両者は両立可能か、そこに調和点はあるのか。「編み込まれた (interwoven) 権利と責任」(Lockyer, p. 26) という概念は想定可能なのか。ひとつの徳のありようとして、自由による多様性を受容しつつ、慎み深さや禁欲性、制御性を担保することは実行可能なのか。両者をバランス良く陶冶する方法はあるのか。権利と責任や、公的領域と私的領域の関連性を説き、そこから決定過程への参加や (十分な自律達成以前での) 民主的資質を陶冶することの必要性および、そのための政治的リテラシーの教育などを説くことが市民性教育においてしばしばなされている。だが、それはどのようにして可能なのか。

もちろん、両者の事実上の統合は日常的に行われていることである。現代社会において公的領域への関わりを一切断つことは不可能である一方で、自由・自己決定の領域を無くした公への関わりは過度に窒息した社会である。問題はその程度および、両者の相応にバランスの取れた併存のありようの追求である。その調和点を示唆するいくつかのポイントを以下に簡単にまとめてみよう。

まず知識教育（の可能性）である。市民性を、その中でも政治的資質の陶冶を焦点化するのであれば、関連する政治制度の理解をしないわけにはいかない。憲法や政府の仕組み、さらには当該国家の政治史などを理解しないまま、当該社会の市民として公的領域に参加することは難しいだろう。もちろん、モラル・マナー教育に終始する「ノンポリ的」な市民性陶冶もありうる。だがその場合、公民権が与えられ、普通選挙制度が存在する以上、制度の不活性化や操作される選挙民の問題は残る。したがって、何らかの程度で関連する知識教育が必要となってくるだろう。また、「最大限に情報を与えるが、活動的には最小限に」（Enslin & White 2003, p. 118）という発想に対して批判的な立場から、知識教育を必要条件としてそこからさらなる市民性教育を（実践的・活動的に）展開することも考えられる。

自律観念を調和点とすることも考えられる。デューイ（Dewey 2004）は、両側面に関して、牧歌的楽天的とも言えるような調和点を提起している。おとなの周到な援助が想定されつつ、子どもの興味—関心—パワーに基づいて経験・関係的に子どもの内部から次のステージへの教育・発達を目指す（Mooney 2013）。そしてそれがより高次の進歩的社会へとつながる。いわば、自律観念・合理的自己統治が調和点となる可能性である。「自律や合理的統治の価値はリベラルな諸原則および民主的諸原則を共に正しく持つことを理解する鍵である」（Callan 1997, p. 11）と述べるカランのように、非道徳的で無知な子どもを自律的で合理的な市民へと陶冶するという志向性は従来より有力な調和点であり続けてきた。

寛容、公正、真理への尊重、合理的議論など、結論に至る手続およびその



価値を充実することがリベラルな志向とデモクラシー的志向を調和する点だとする議論がある。関連する情報および知識を提供し、場合によっては「手続的価値の教化」(Lockyer 2008, p. 29)をはかる。ガットマンのように熟議観念自体を調和点とすることもありうる。そもそも熟議民主主義 (deliberative democracy) を進めるためにどのような市民を育成すべきかという問題意識がガットマンには切実である。それは、反抑圧的で反差別的な資質を持つ市民が行う集団的決定とはどのようなものとなるのか、という問題意識でもある。熟議とは自己利益をごまかすソフィスト的なものでもないし、権威に訴えるのみの伝統主義とも異なる (DE, p. 52)。

熟議民主主義においてどのような能力・徳を持った市民が想定されるのかという点については種々議論されうる。「相互性や他者承認」が重要だ (Enslin & White 2003, p. 117) という主張もあり、また、「非独裁的 (non-autocratic)」な条件が重要であり、家庭あるいは学校のどちらが政治的リテラシーを学べるか否かは、当該の場所が参加権を認め、学校の場合であれば「教室自体が政治的フォーラムである」として対話的な合理性を促進するか否かにかかっていると主張する論者もいる (Lockyer 2008, p. 29)。

繰り返しになるが、市民性教育におけるリベラルおよびデモクラシーの両側面を自由と共同的徳としてそれぞれ捉えるならば、両者の事実上の統合は常に果たされている。現代社会において社会的自由の側面を一切否定することも無理であるし、同時に集団性を帯びる社会において共同的徳があらゆる意味で一切陶冶できないということも無理な話である。したがって、その振幅こそが問題となる。その振幅の妥当な解釈に資する補助的前提としてはいくつかのものが考えられる。たとえば、陶冶における中立性 (卓越主義の可否)、親の選択肢、子どもの意向 (子どもの主体性)、陶冶されるべきとされる徳自体の意義等々である。

では、ガットマンの提示する非差別性と非抑圧性の基準は、(仮にそこで想定される国制が (熟議) 民主主義であるとして) その「振幅」として妥当なものなのか。私見によればガットマン論は、親による選択の万能視こそ



しないが、それは彼女の批判する市民的最小主義に近いような「薄い市民性教育」なのではないか。少なくとも、種々の市民的・公民的徳性を提案するクリックレポートにおける市民性教育や、フリーライダー防止を意図した正義感覚の陶冶論などとはかなりニュアンスが異なる。ただし、市民性教育の「濃度」を高めようとするれば、今度は強い卓越主義や抑圧への傾向が強まる。そのバランスの準拠点となるような原理をどのように構築していくべきか。課題は残る。

## 2 外在的批判

### (1) 他の徳論の可能性

ガットマンは自らの民主教育論に対する挑戦として、市民的最小主義、文化多元主義、コスモポリタニズム対愛国主義の角逐などを挙げる (DE, pp. 292-316)。言わば、他の徳論の可能性である。

まず市民的最小主義についてである。種々の不合意を減少させるために親の選択を強めることが「市民的最小主義(civic minimalism)」だとされる。その立場にしたがえば、公権力の親に対するミニマムを超えた介入は禁止される。(ibid., p. 293)。もちろん、何が「最小」なのかは大いに論争的だが、可能な限り親の選択(肢の保障)を最大化しようとするその志向性は分かりやすい。

すでに触れてきているように、多元主義的立場を採るガットマンにとって親の選択肢を万能視することは否定されるべきことである。たとえば、信教の自由が認められるからと言って、親の子どもに対する(宗教)教育の権限が無制約に認められるわけではない (ibid., p. 298)。ガットマン曰く、「選択肢[を増やすこと]が万能であるという証拠はないし、あるいは管理のメカニズムを公的なものから私的なものへと転換することによって効果的な教育が主として遂行されるという証拠もない」(ibid., p. 301)。したがって、リベラルデモクラシーを機能させるためには、単に読み書き算だけを教えるようなミニマリズムでは不十分であり、相応の価値教育が必要なのである。そこでは宗教的寛容や人種的あるいはジェンダー的な非差別について教えられる

必要があり、個人権や正統な法への尊重について考えさせる必要があり、さらには己の立場・信念を維持しつつ他者と熟議を進めるような能力が陶冶される必要がある (ibid., p. 298)。民主的教育の観念は単なるミニマリズムを奨励するのではなく、将来の「自由で平等な市民」を育成するために高い水準の市民教育を奨励するのである (ibid., p. 303)。

もっともここでのガットマンの立ち位置は曖昧な部分を残している。何を強制しなければならないかを考えさせること自体が民主教育論だという、各市民への責任転嫁とも解釈しうる論調も見えるのである。ガットマン曰く、「民主教育は生徒たちに衝突しあう諸々の見方を紹介すべきであり、平等な市民として次のようなことを熟議させるべきである。すなわち、なにゆえにそしてどのような時に（宗教的礼拝などの）問題に対して意見が一致しないことが正当とされるのか、どのような時に（人種的およびジェンダー的な非差別などの）単一の具体的政策について集合的に決定することが道徳的に必要なのか」ということである (DE, p. 308)。

ここで少し言及しておきたいのは、市民性教育において想定されている徳の領域についてである。社会心理学者ハイトの全米ベストセラー『社会はなぜ左と右にわかれるのか (The Righteous Mind)』(Haidt 2012) によれば、人間にはいくつかの道徳領域（道徳基盤）があり、各々の政治道徳思想・イデオロギーに応じて、該当領域の広狭は変わるという。ハイトは道徳基盤として最終的に次の六組を挙げる。①ケア／危害基盤、②自由／抑圧基盤、③公正／欺瞞基盤、④忠誠／背信基盤、⑤権威／転覆基盤、⑥神聖／墮落基盤。そして、関連する社会調査の結果から、リベラル派は前者三つ、保守は六つすべての基盤に依存していることを示す (ibid., p. 214 [291頁])。もう少し詳しく見ると、リベラル派の道徳基盤はケアおよび自由基盤に大きく依拠し、公正基盤にやや大きく依拠し、忠誠、権威、神聖基盤にはほとんど依拠していない (ibid., p. 351 [454頁])。リバタリアンの道徳基盤は、自由および公正基盤重視である (ibid., p. 352 [462頁])。社会保守主義者の道徳基盤は六基盤すべてを同じように重視する (ibid., p. 357 [469頁])。

ハイトは人々を強力に結びつける道德の威力に注目する。ただしその道德基盤は複数あり、多元的に理解しなければならない。自分の主たる道德基盤だけを絶対化することは少なくとも記述的には誤りなのである（「道德の多元性は記述的な真理と見なせる」(ibid., p. 129 [185頁])）。しばしばリベラル派が重視するケアや自由だけが誰もが重視する道德基盤の組み合わせではない。したがって、ハイトによれば「道德一元論者 (moral monists) を疑うべし」(ibid., p. 368 [482頁]) ということになる。もちろん、道德は暴走すれば悲惨な帰結を生む。「道德は、人々を結びつけると同時に盲目にする (Morality binds and blinds)」(ibid., p. 366 [480頁]) のである。よって、「あなたがよその集団を理解したいのなら、彼らが神聖視しているものを追うとよい」(p. 364 [478頁])。

## (2) 多文化主義, コスモポリタニズム的批判

昨今の教育政策の特徴として、市場化の流れとともに、多様性重視および多文化主義が挙げられる。では、子育てに関する価値観のそうした多元化・多様化、特に多文化主義に示されるまとまった主張に対してはどのような対応をすべきなのか。特に、政治的共同体へのメンバーシップや同一性、ナショナルアイデンティティ、排他的志向と融和的志向、超国家的 (transnational) あるいはコスモポリタニ的な市民性等々、関連する論点が注目されている (Enslin & White 2003, p. 115) 中で、「いかにしてわれわれは、共有された政治的道德へのコミットメントと、通例そうした道德と緊張関係にある多元主義の受容という双方を尊重しうるのか」(Callan 1997, pp. 9-10) という問題に応答していかなければならない。

それに対するガットマンの応答は、既述のように非差別・非抑圧を認めないという中心的主張を維持しつつ、広く個人の自由を認めようとする。ガットマンの提唱する熟議民主主義は、文化的差異の承認に反対するのではなく、文化的差異の美名の下で人々を抑圧することに反対する (DE, p. 305)。そこでの「承認の政治」とはあくまで個人としての諸権利を承認するものであり、

伝統墨守や文化的差異に基づく集団的権利を承認するものではない (ibid., p. 306)。

親の教育の自由に基づく教育内容であろうと、多文化主義に基づく教育内容であろうと、非差別・非抑圧という閾値内に収めろという発想がガットマンの民主主義教育論である。ただし、それはいわゆる卓越主義を大いに認めようとするものでもない。良く生きるあり方はひとつに絞られるものでなく、各自各様であることに合意すること自体が諸個人の基本的自由保障にとって「必須 (essential)」であると主張される (DE, p. 308)。

近時、コスモポリタンな市民性というアイデアも議論されるようになってきている。国境の曖昧化が意識されるとともに、超国家的市民社会 (transnational civil society), コスモポリタンな公衆 (cosmopolitan public), 国際的な市民社会 (international civil society) が言及される (Enslin & White 2003, p.117)。もちろん、世界政府不在の現状において果たしてコスモポリタンな市民性をどこまでリアルなものとして議論しうるか否かは明瞭ではない。その近似的・代替的ありようとして、憲法的パトリオティズムや、ポストナショナルアイデンティティを標榜する「ヨーロッパ的市民性 (European citizenship)」が取り上げられたりする。けれども、そうしたヨーロッパ的市民性なるものがこれまたどこまでリアルに追求されうるもので、普遍的な市民性教育のモデルとなりうるかについては別個の検討課題である。

市民性教育論などにおいてしばしば重要視される「公的事柄への関わり」について、ガットマンは万人への尊重としてコスモポリタニズムを捉え、さらに一国内多元主義と国際多元主義をパラレルに考えている。彼女は「人々への平等な尊重に対するコミットメント」が民主教育にとっても平等主義的なコスモポリタニズムにとっても道徳的な源 (moral source) となるとする (DE, p. 311)。したがって、多くの文化的差異を含み込んだ一国・一社会内における相互尊重も、多くの市民性の差異を含み込んだ世界における相互尊重も同型のものだとする (ibid., p. 309)。ただし、「すべての個人を平等な市民として処遇すること」に関する接近方法は多様であり、平等主義的なコ

スモポリタニズムもそのひとつであるというガットマンの主張を仮に認めるとしても、実際問題として「平等な市民として処遇すること」がいかに困難かということはただちに予想できるだろう。

こうした議論に対する課題とは何だろうか。ここでは排他主義の問題と世界正義論を挙げておきたい。「正しかろうが誤っていようが我が祖国 (my country, right or wrong)」なるスローガンについての理解が攻撃的な排他性を持つか否かは、祖国と他国とのその時点での関係性次第である。だが、無限定な祖国愛は排他性に至る危険性は常にあると言わざるを得ない。たまたま、愛国心が (熟議民主主義や市民性によって肯定されるような)「愛自由」や「愛正義」と重なる可能性はもちろんある。すなわち、自由や正義を尊重する我が〇〇国ゆえに私は〇〇国を愛しているのだ、という心持ちである。たとえば、ガットマンは「民主教育はすべての者にとっての自由や正義を追求することと両立可能なすべての帰属感 (identifications) を積極的に受容する」(DE, p. 315) として、限定的な愛国心の可能性を論ずる。愛国心とリベラルな諸価値の両立、つまり抑制の効いた愛国心をいかにして陶冶するのか、検討課題は残る。

仮に抑制的な愛国心陶冶が可能になったとしても、世界貧困問題など、世界正義の問題に対してどのような立場を採るのか。市民性教育の文脈に沿って言えば、世界貧困 (諸国間の経済的格差の問題) の問題に関して、積極的な支援や (経済的) 加害の是正などを進めるにあたって、そうした責務を自ら内面化する資質・性向をいかに陶冶するのかという課題である。

### (3) フェミニズム的批判

フェミニズムに特徴的な視点からの市民性教育に対する批判もひとつの大きな課題である。まず、フェミニズムからの公私二元論批判は、市民性教育が公的領域偏重を呼び起こしているのではないかという批判と重なりうる。「私的」領域における力関係を不問に付すことなく、家庭 (内) の関係性が調整された上での家庭の「公共化」「市民化」をいかに図るのかという課題

である。また、市民性教育モデルが想定する資質能力論が理性的あるいは批判的自律性に傾きがちであるところから、それは「男性イメージ」の強いものではないかという批判もありうる。そこからジェンダーバイアスのかからない市民性教育・参加形態の課題が指摘されうる (Enslin & White 2003, p. 119)。総じて言えば、フェミニズムやケア論が積み上げてきた「個人と公共性の相互関係」(Lockyer 2008, p. 30)をいかに発展させるのかという課題が市民性教育にはある。

### 3 まとめ

#### (1) 実現可能性問題

市民性教育の問題を検討する際には常に、「果たしてそれは実現可能なのか」という問題が残る。誰がその教育を遂行するのかという陶冶主体の問題がまずそこに関連している<sup>(14)</sup>。親—学校—社会(文化)一般など、様々な陶冶主体が考えられる。学校の位置づけを通して陶冶の問題を考えることが、現代社会においては重要となるに違いないが、果たして学校制度(schooling)には効果・意味が(どこまで)あるのか。すべての人々が満足する可能性があるという理由から、この問いに対して肯定的に答える場合もあるだろう。一方、シニカルな見方をすれば、各々が学校教育制度を「通過」することによってコード化・差別化が達成されると(幸せな「勝ち組」と従順な「負け組」)見ることもできるだろう。学校教育制度とはコード化・差別化を助長するものであり、そこからの反抗・離脱が増えるとして否定的に見ることもできよう。対応策を講じようとも、システム内においては不活性であり、そこから(一足飛びに)「脱学校論」へと向かう道筋も提起されうる。

では陶冶の客体についてはどうか。どんなに高邁な意図をもって行われた市民性教育も、働きかけられる側が果たしてどこまでそれを受容しうるのか。そのことに関しての興味深い研究が道徳的判断におけるハイトの直観モデル

(14) 学校教育制度において各教師の「質」をどのように上げるのか。これは教師の専門職性(専門職的質、地位・待遇改善)問題と連続している。参照、(DE, p. 77)。

説である。

ハイトの論文「感情的なイヌとその合理的なしっぽ」(Haidt 2001)では彼の道徳的直観モデルが示される。道徳的判断においては、理性的な推論で判断が下されるよりも、基本的には直観的判断がなされるという傾向が様々な実験データにより論証される。「理由は分からないが何か間違っている気がする」というような判断は日常的にはごく普通に起こることなのである。すでに決められている原理的な価値判断に基づいて各々の判断が自動的に直ちに下され、後付けで正当化が図られるという判断モデルである<sup>(15)</sup>。基本的に本モデルは防御的志向を持つので、己の利害を正当化する「直観的法律家」に比される(Haidt 2001, p. 821)。もちろん、この道徳的直観といえども認知過程であることに変わりはなく、非合理的であるわけではない。ただそれが(合理的)推論の形式を採らないということなのである(ibid., p. 814)。ハイトは反省・反照性を示す合理性モデルが全然存在しないと言っているわけではない。人間の判断過程には合理性モデルと直観モデルの二重性があり(ibid., p. 819)、ただ留意されるべきは「直観プロセスがデフォルトである」(ibid., p. 820)ということなのである<sup>(16)</sup>。

では、そうした道徳的直観はどのようにして陶冶し改善しうるのか。単純に理性に訴えかけても難しい。それは遺伝(子)的にも言えることだという議論がある。既述の道徳基盤論に関しても、その諸個人ごとの道徳基盤形成の傾向性は、遺伝的要素が存外大きいという説がある。政治的傾向や態度も環境と遺伝的要素の産物であり、多くのデータを集めた双生児研究から分かっ

(15) 「道徳推論は通常、過去に遡っての(ex post facto)過程であり、それは他者の直観(および他者の判断)に影響を与えるために用いられる」(Haidt 2001, p. 814)。

(16) ハイトの議論をくみ取りつつ、なお市場や代議制民主主義や人権などの長い間クレイジーだと思われていた諸制度が定着したことを根拠として、現代社会の「非直観」的性質を説くものとして(Heath 2014)がある。このヒースの発想から言えば、理性の過小評価を警戒し、感情よりも理性涵養こそを進めるべきだということになる。検討するべきは、まず現状認識の深さであると筆者(大江)は考える。感情に振り回されている現況こそを注視すべきなのか、それとも一足飛びに理性の(再)勃興を説くことが急務なのか。前者を指摘することで、少なくともいかに理性的使用が困難かというある種の課題の困難さをまずは十分に認識することが喫緊の課題なのではないだろうか。



たことは、政治的態度やイデオロギーの形成において遺伝(学)が重要な役割を果たしているということである (Alford, Funk & Hibbing 2005)。言わば、「性的選好の原因分析が推定上遺伝学を無視しえないように、政治的選好の原因分析も推定上遺伝学を無視しえない」(Alford, Funk & Hibbing 2008, p. 321) という見方である<sup>(17)</sup>。

「リベラル、保守主義のどちらの家庭で育てられたかは、遺伝(子)より関係性が小さい」(Haidt 2012, p. 324 [428頁]) という説によれば、たとえば各自に元々備わっている「新奇好み (neophilia) と新奇恐怖 (neophobia)」の強さに応じて前者が強ければリベラルな政治的態度に傾きやすく、後者が強ければ保守的な政治的態度に傾きやすいとの示唆もある (ibid., p. 172 [238頁])<sup>(18)</sup>。もちろん、遺伝(子)規定的な気質は存在するが、それがすべてを決定するわけではないとハイトも述べる (ibid., p. 330 [435頁])。

それでは、純粋な理性に訴えるわけでもなく、ましてや遺伝的傾向性を変えるわけでもない、市民性陶冶方法は果たして存在するのだろうか。そのことについて簡単に触れておきたい。

「誰かの考えを変えたいのなら、その人の〈象〉に語りかけなければならない」(Haidt 2012, p. 57 [94頁]) とハイトは述べる。感情という圧倒的な大きさの「象」と、それを乗り越え理性という「象使い」という対比から、まずはいかにして象を暴走させずにある程度のコントロールをおよぼしていくかという戦略である。ガットマン説の枠組みに沿って言えば、熟慮・熟議に関する個々人の基本的スタンスを根本的に変容させることは難しいとしても、各自が持っている徳の「現れ方」の改善などが果たされる余地はあるだろうというアイデアだ。感情および理性に関する各自の現状(status quo)を変更せずともできることはあるかもしれない。「つねに自分の評判を気に

(17) 同様な立場を採り、政治的差異に関する「生物学」と位置づけられる単著として (Hibbing, Smith & Alford 2014) がある。

(18) 「遺伝子は (集合的に)、人によって、脅威により強く (あるいは弱く) 反応し、目新しい物、変化、初めての経験にさらされると快をより少なく (あるいは多く) 感じる脳を生む。」(Haidt 2012, p. 325 [429頁])。



かけている現実の人間が、もっと倫理的に行動する社会を築き上げるにはどうすればよいか」(Haidt 2012, p. 106 [157頁])という観点からハイトも言及するものが、ハースらが著した『スイッチ』(Heath & Heath 2010)の戦略である。

「人々の行動を変えることはできるか？」(Heath & Heath 2010, p. 4 [11頁])という視点から、ハイトの「象(感情)」と「象使い(理性)」理論などを生かしつつ、ハースらは行動変容の戦略を探る。人々の行動を変えるには、環境と心と頭にそれぞれ影響を与える必要がある。その影響を与えるフレームワークとしてハースらは三つのポイントを挙げる (ibid., p. 259 [344-346頁])。すなわち、①象使いに方向を教える(戸惑いの克服—成功事例を示すなど)、②象にやる気を与える(相手の感情に訴える—実演を示すなど)、③道筋を定める(環境を整える)。

## (2) 残された課題

本稿をまとめるにあたって、次の機会に検討すべき残された課題を挙げておきたい。

第一に、子どもをめぐる規範理論という視点からの三原理の内、まだ検討していない供給(分配)原理および処遇原理について考察していきたい。また三原理それぞれの相互の関係を論じていきたい。

第二に、道徳的判断に関するハイトの直観モデルや、政治的傾向性におけるアルフォードらの遺伝学モデルなど、陶冶の実行可能性をめぐる決定論的志向に対してもう少し詳しく検討した上で、その規範理論的な含意をまとめておきたい。

第三に、仮に上記の決定論の呪縛から脱することができたとして、子ども期においていかなる陶冶をなすべきなのか、特に本稿において論じられてきたような市民性教育に関してどのような方向性を打ち出すべきなのかについて、さらなる検討を図りたい。具体的には、市民性教育内の角逐(リベラルな側面と民主的共和的側面の角逐)をより詳細に検討する必要性、また、想

定される市民性教育内容の過不足問題（中身が濃すぎるあるいは薄すぎるという批判惹起可能性）、さらには、市民性教育を大胆に取り込む際の機会費用的な問題（時間的な問題を含め）などへのより詳しい検討も必要であろう。そこで必要とされるカリキュラム・教育方法・教育評価<sup>(19)</sup>なども接続した課題として挙げられる。

第四に、国制論的課題がある。想定されるあるいは目指されるべき国制のありようが、仮に民主主義体制であるとしても、そこでの分派的理解、すなわち民主主義の諸モデルの中でその国制が、共和主義的要素が強いものなのかリベラルな要素が強いものなのか、エリートを重視するのかあるいは参加民主主義的志向なのか、熟議の要素を重視するのか否か、等々の種々の理論的異形がありうる（Held 2006, p. 5）。本格的な国制論を展開する素養・能力が筆者にあるとは思われないが、より詳しく検討しておくことが子どもをめぐる規範理論に必要なことはこれまた確かなことである。

#### 参考文献

- 井上達夫（2008）『双書哲学塾 自由論』，岩波書店。  
 大江洋（2015 a）「子どもをめぐる規範理論」，岡山大学法学会雑誌，65巻1号，179-208頁。  
 大江洋（2015 b）『正義に基づく『自由論』』，瀧川裕英ほか編著『逞しきリベラリストとその批判者たち—井上達夫の法哲学』，ナカニシヤ出版。  
 片瀬一男（2015）『若者の戦後史—軍国少年からロスジェネまで』，ミネルヴァ書房。  
 ベッカー（1976）佐野陽子訳『人的資本—教育を中心とした理論的・経験的分析』，東洋経済新報社。  
 三井美奈（2015）『イスラム化するヨーロッパ』，新潮新書。  
 山中恒（1986）『子どもたちの太平洋戦争—国民学校の時代』，岩波新書。  
 ライチェン・サルガニク（2006）立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』，明石書店。

- Alford, Funk & Hibbing (2005) “Are Political Orientations Genetically Transmitted?”, *American Political Science Review*, v.99, n.2, pp. 153-167.  
 Alford, Funk & Hibbing (2008) “Beyond Liberals and Conservatives to Political Genotypes and Phenotypes”, *Perspectives on Politics*, v.6, issue02, pp. 321-328.  
 Callan, E. (1997) *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*, Oxford University Press.

(19) 社会構築主義的立場から、伝統的な教育評価を手厳しく批判するものとして、(Gergen 2015, pp. 161-163) がある。

- Dewey, J. (2004) *Democracy and Education*, Dover (松野安男訳 (1975)『民主主義と教育 (上下)』, 岩波文庫)
- Enslin, P. and White, P. (2003) “Democratic Citizenship” in Blake, N. et al. eds. *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, Blackwell Publishing.
- Feinberg, J. (1990) *Harmless Wrongdoing*, Oxford University Press.
- Franzosa, S. (2009) “Civic Education” in Chambliss ed. *Philosophy of Education: An Encyclopedia*, Routledge.
- Gergen, K. (2015) *An Invitation to Social Construction* (third ed.), SAGE.
- Gray, J. (1995) *Liberalism* (second ed.), University of Minnesota Press.
- Gutmann, A. (1999) *Democratic Education* (second ed.), Princeton University Press. (神山正弘訳 (2004)『民主教育論 — 民主主義社会における教育と政治』, 同時代社)
- Haakonssen, K. (2012) “Republicanism” in Goodin R. et al. eds. *A Companion to Contemporary Political Philosophy* (second ed.), Wiley-Blackwell.
- Haidt, J. (2001) “The Emotional Dog and Its Rational Tail : A Social Intuitionist to Moral Judgment”, *Psychological Review*, v.108, n.4, pp. 814-834.
- Haidt, J. (2012) *The Righteous Mind : Why Good People Are Divided by Politics and Religion*, Penguin Books. (高橋洋訳 (2014)『社会はなぜ左と右にわかれるのか — 対立を超えるための道徳心理学』, 紀伊國屋書店)
- Heath & Heath (2010) *Switch : How to Change Things When Change Its Hard*, Business Books. (千葉敏生訳 (2013)『スイッチ! — 「変わらない」を変える方法 (新版)』, 早川書房)
- Heath, J. (2014) *Enlightenment 2.0 : Restoring Sanity to Our Politics, Our Economy, and Our Lives*. (栗原百代訳 (2014)『啓蒙思想2.0 — 政治・経済・生活を正気に戻すために』, NTT 出版)
- Held, D. (2006) *Models of Democracy* (third ed.), Polity.
- Hibbing, Smith & Alford (2014) *Predisposed: Liberals, Conservatives, and the Biology of Political Differences*, Routledge.
- Levinson, M. (1999) *The Demands of Liberal Education*, Oxford University Press.
- Lockyer, A. (2008) “Education for Citizenship : *Children as Citizens* and Political Literacy”, in Invernizzi, A. and Williams J. eds. *Children and Citizenship*, SAGE.
- Mooney, C. (2013) *Theories of Childhood*(second ed.): An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget and Vygotsky, Redleaf Press.
- Thomas, G. (2013) *Education : A Very Short Introduction*, Oxford University Press.